

Daniel Scholl

Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig?

Daniel Scholl

Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig?

Zur lehrplantheoretischen
Problematik von Bildungs-
standards und Kernlehrplänen



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Zugl. Dissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Katrin Emmerich

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16562-2

Inhalt

Abbildungen und Tabellen	11
Vorwort	13
Einleitung	15
Teil I: Theoretische Aspekte traditioneller Lehrplangestaltung	21
1 Das Problem des Vergleichens	21
1.1 Das Bezugsmerkmal des Lehrplanvergleichs: Funktion	22
1.2 Der Funktionsbegriff	26
1.3 Eine funktionale Untersuchung von Lehrplänen muss multifunktional und mehrperspektivisch angelegt sein	32
1.4 Die Wahl des Untersuchungsgegenstandes: Lehrpläne, Curricula oder ähnliches?	36
1.5 Die Verortung der funktionstheoretischen Herangehensweise innerhalb des bisherigen Lehrplandenkens: Statisches versus dynamisches Lehrplandenken	39
1.6 Die Wahl der Vergleichsfunktion von Lehrplänen: Orientierungsfunktion versus Steuerungsfunktion	46
1.7 Die Orientierungsfunktion von Lehrplänen und ihre Teilfunktionen	50
2 Administrative Orientierung	52
2.1 Politisch-rechtliche Rahmenbedingungen	52
2.1.1 Lehrpläne besitzen Legitimationskraft	53
2.1.2 Lehrpläne setzen als Rechtsdokumente politisch-rechtliche Rahmenbedingungen	55
2.1.3 Lehrpläne sind Teil eines Regelsystems	56
2.1.4 Das Regelsystem der Lehrpläne ermöglicht pädagogische Freiheit	58
2.1.5 Lehrplanvorgaben sind „weiches“ Recht	59

2.1.6	Die Teilfunktionen der politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen	60
2.2	Institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen	63
2.2.1	Lehrplanvorgaben sind nach einem institutionell-organisatorischen Differenzierungsraaster gegliedert	68
2.2.2	Das institutionell-organisatorische Differenzierungsraaster von Lehrplänen	70
3	Pädagogische Orientierung	73
3.1	Strukturtheoretische Rahmenbedingungen	74
3.1.1	Lehrpläne enthalten fachliche Vorgaben in Form von Stoffvorgaben	76
3.1.2	Der theoretische Bezug von Lehrplänen auf eine Bildungstheorie	79
3.1.3	Die Teilfunktionen der strukturtheoretischen Rahmenbedingungen	84
3.2	Handlungstheoretische Rahmenbedingungen	86
3.2.1	Lehrpläne machen Vorgaben für das Lehrerhandeln	86
3.2.2	Lehrer müssen die Handlungsvorgaben der Lehrpläne durch eine eigene Handlungsplanung umsetzen	89
3.2.3	Lehrpläne unterstützen Lehrer bei der Ausarbeitung einer eigenen Zielstruktur ihrer Handlungen	91
3.2.4	Die Teilfunktionen der handlungstheoretischen Rahmenbedingungen	92
Teil II: Der Anspruch der Bildungsstandards und Kernlehrpläne		95
1	Mit den Bildungsstandards und Kernlehrplänen geht in hohem Maße der Anspruch einher, die traditionellen Lehrpläne begründet abzulösen	95
1.1	Durch die Einführung von Bildungsstandards werden die traditionellen Lehrpläne faktisch überflüssig	96
1.2	Bildungsstandards sollen im Gegensatz zu den traditionellen Lehrplänen in ein bundesweites System der Qualitätssicherung eingebunden sein	97
1.3	Der Begriff „Bildungsstandards“ soll eine größere Präzision in den Sprachgebrauch von Lehrplänen bringen als traditionelle Lehrpläne das bisher getan haben	102

1.3.1	Bildungsstandards sollen die traditionellen Lehrpläne überflüssig machen, weil sie – wie die traditionellen Lehrpläne auch – einen Bezug zu Bildungszielen haben, diese aber – anders als die traditionellen Lehrpläne – konkretisieren	103
1.3.2	Die Bildungsstandards sollen Bedeutungsmomente des Bildungsbegriffs der traditionellen Lehrpläne besitzen, ihn aber gleichzeitig mithilfe des Kompetenzbegriffs neu bestimmen	106
1.3.3	Anders als die traditionellen Lehrpläne sollen Standards Maße zur Zielerreichung bereitstellen, die empirisch überprüft werden können	112
1.4	Bildungsstandards sollen den traditionellen Lehrplänen in der Möglichkeit der Ergebnissicherung überlegen sein	113
1.5	Standards sollen differenzierter als die Zielvorgaben traditioneller Lehrpläne nach Niveauanforderungen unterschieden werden können	115
1.6	Obwohl die Bildungsstandards einen hohen Neuigkeitswert besitzen und ihr Einsatz in Deutschland nicht erprobt ist, sollen sie den Vorgaben traditioneller Lehrpläne überlegen sein, weil sie allen Merkmalen für „gute“ Bildungsstandards entsprechen	118
1.7	Bildungsstandards sollen nicht mehr wie die traditionellen Lehrpläne Stoffe auflisten, sondern Kompetenzen benennen	121
1.8	Bildungsstandards sollen differenzierter als die Vorgaben traditioneller Lehrpläne sein, weil sie sich in Komponenten und Stufen untergliedern lassen	126
2	Wie bei den traditionellen Lehrplänen, bei denen der abstrakte Richtlinienteil durch den Lehrplanteil konkretisiert wird, werden die abstrakten Vorgaben der Bildungsstandards durch die Kernlehrpläne konkretisiert	128
2.1	Kernlehrpläne sollen die traditionellen Lehrpläne ersetzen, weil sie das gleiche leisten und die Bildungsstandards länder- und schulformbezogen umsetzen	131
2.2	Kernlehrpläne sollen die traditionellen Lehrpläne überflüssig machen, indem sie das Kanonproblem besser lösen	133
2.3	Bildungsstandards und Kernlehrpläne sollen einen professionelleren und kontrollierbareren Referenzrahmen für Schulen und Lehrer bieten, als die (innerschulischen) traditionellen Lehrpläne	135

3	Mit den Bildungsstandards und Kernlehrplänen soll die deterministische Detailsteuerung der traditionellen Lehrpläne durch eine Form der Outputsteuerung abgelöst werden	136
3.1	Die Outputsteuerung der Bildungsstandards und Kernlehrpläne soll die Schwächen des bisherigen Steuerungssystems beheben	140
3.2	Bildungsstandards und Kernlehrpläne sollen die traditionellen Lehrpläne überflüssig machen, weil sie einen größeren Adressatenkreis ansprechen	142
	Exkurs: Der Adressatenkreis der Bildungsstandards und Kernlehrpläne	143
4	Bildungsstandards und Kernlehrpläne sollen den traditionellen Lehrplänen in ihrer Konstruktion und Legitimation überlegen sein	147
4.1	Bildungsstandards und Kernlehrpläne sollen die traditionellen Lehrpläne unter Berücksichtigung möglicher Kritik ablösen	149
4.2	Bildungsstandards und Kernlehrpläne sollen angemessener auf die Problemdimensionen der Debatten um Bildungsziele reagieren als die traditionellen Lehrpläne	151
	Teil III: Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig?	157
1	Mögliche Ergebnisse des Vergleichs	157
2	Die administrative Orientierung der politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen von traditionellen Lehrplänen, Bildungsstandards und Kernlehrplänen	159
2.1	Die politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen	161
2.2	Ergebnisse des Vergleichs der politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen	166
3	Die administrative Orientierung der institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen von traditionellen Lehrplänen, Bildungsstandards und Kernlehrplänen	168
3.1	Die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen	169
3.2	Die Präambel als Teil der Zielstruktur in den traditionellen Lehrplänen	171
3.3	Der Richtlinienteil als Teil der Zielstruktur in den traditionellen Lehrplänen	172
3.4	Der Bildungsauftrag des Richtlinienteils als fächerübergreifende Zielvorgabe	175

3.4.1	Die Spezifizierung des Bildungsauftrags in den Erziehungs- und Bildungszielen	178
3.4.2	Die Konkretisierung der Bildungs- und Erziehungsziele im Richtlinienenteil als Ausarbeitung einer fächerübergreifenden Zielstruktur	180
3.5	Die Ergänzung der Erziehungs- und Bildungsziele im Richtlinienenteil durch grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten	191
3.6	Die Darstellung des Bildungsgangs im Richtlinienenteil	197
3.6.1	Jahrgangsstufen 5/6	200
3.6.2	Jahrgangsstufen 7/8	204
3.6.3	Jahrgangsstufen 9/10	205
3.7	Ergebnisse der Vergleichs der institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen im Überblick	208
4	Die pädagogische Orientierung der strukturtheoretischen Rahmenbedingungen von traditionellen Lehrplänen, Bildungsstandards und Kernlehrplänen	210
4.1	Die strukturtheoretischen Rahmenbedingungen und das Bildungsverständnis der traditionellen Lehrpläne	212
4.1.1	Tradition und Kanon in den traditionellen Lehrplänen	219
4.1.2	Der Kanon und das Problem der Kooperation zwischen und innerhalb von Fächern in den traditionellen Lehrplänen	224
4.2	Der Bezug auf Bildung in den Bildungsstandards	228
4.3	Die Bedeutung von Bildung in den Kernlehrplänen	234
4.4	Die fachbezogene Gliederung der Bildungsstandards	237
4.5	Die fachbezogene Gliederung der Kernlehrpläne und ihr Bezug auf die Gliederung der Bildungsstandards	241
4.6	Die Stoffvorgaben und ihre Struktur in den traditionellen Lehrplänen, Bildungsstandards und Kernlehrplänen	242
4.7	Die Begründung der traditionellen Lehrpläne durch den Verweis auf eine Bildungstheorie	244
4.8	Die Begründung der Bildungsstandards und Kernlehrpläne durch den Verweis auf ein Verfahren	249
4.9	Ergebnisse der Vergleichs der strukturtheoretischen Rahmenbedingungen im Überblick	254

5	Die pädagogische Orientierung der handlungstheoretischen Rahmenbedingungen von traditionellen Lehrplänen, Bildungsstandards und Kernlehrplänen	256
5.1	Die handlungstheoretischen Rahmenbedingungen und die Input- und Outputorientierung der traditionellen Lehrpläne, Bildungsstandards und Kernlehrpläne	258
5.2	Die Konzentration der Bildungsstandards und Kernlehrpläne auf einen Output und ihre Vernachlässigung von Input- und Prozessvorgaben	263
5.3	Die Qualitätssicherung der Bildungsstandards und Kernlehrpläne	266
5.4	Die Qualitätssicherung der traditionellen Lehrpläne	272
5.5	Prinzipien für das Lehrerhandeln in den traditionellen Lehrplänen	274
5.5.1	Gestaltung der Lernprozesse	276
5.5.2	Leistung und ihre Bewertung	279
5.6	Ergebnisse des Vergleichs der handlungstheoretischen Rahmenbedingungen im Überblick	282
	Schluss	285
	Literatur	293

Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

<i>Abbildung 1:</i>	Die Orientierungsfunktion und ihre Teilfunktionen	51
<i>Abbildung 2:</i>	Die politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen	61
<i>Abbildung 3:</i>	Die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen	64
<i>Abbildung 4:</i>	Die strukturtheoretischen Rahmenbedingungen.....	84
<i>Abbildung 5:</i>	Die handlungstheoretischen Rahmenbedingungen.....	93
<i>Abbildung 6:</i>	Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons in Anlehnung an Baumert (Klieme u.a. 2003, 68; Baumert 2002, 113; Tenorth 2004)	110
<i>Abbildung 7:</i>	Die vier Grundmodi der Lehrplansteuerung (Biehl/Hopmann/Ohlhaver 1996, 33)	140
<i>Abbildung 8:</i>	Die Orientierungsfunktion und ihre Teilfunktionen	159
<i>Abbildung 9:</i>	Die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch (KMK 2004, 8).....	238
<i>Abbildung 10:</i>	Das (theoretische) Ergänzungsverhältnis der traditionellen Lehrpläne, Bildungsstandards und Kernlehrpläne	287

Tabellen

<i>Tabelle 1:</i>	Gemeinsamkeiten in den politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen.....	162
<i>Tabelle 2:</i>	Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der pädagogischen Freiheit.....	164
<i>Tabelle 3:</i>	Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den fachübergreifenden und fachspezifischen Vorgaben.....	171
<i>Tabelle 4:</i>	Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Berücksichtigung der Schnittstellen des Bildungssystems.....	174
<i>Tabelle 5:</i>	Unterschiede in der Zielstruktur.....	181
<i>Tabelle 6:</i>	Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Sicherung von Bildungsgerechtigkeit	185

<i>Tabelle 7:</i>	Unterschiede in den Kategorien der Zielvorgaben	187
<i>Tabelle 8:</i>	Gemeinsamkeiten in der Verbindung von Wissen und Können ...	192
<i>Tabelle 9:</i>	Unterschiede in den Vorgaben zu den Lehr- und Lernformen.....	196
<i>Tabelle 10:</i>	Unterschiede in der Darstellung des Bildungsganges	198
<i>Tabelle 11:</i>	Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Gliederung von Fächern	200
<i>Tabelle 12:</i>	Unterschiede in den Hinweisen zum Schulwechsel.....	203
<i>Tabelle 13:</i>	Gemeinsamkeiten in der Gliederung nach Anspruchsniveaus.....	206
<i>Tabelle 14:</i>	Unterschiede in den Stoffvorgaben.....	220
<i>Tabelle 15:</i>	Unterschiede in der Bezugnahme auf einen Kanon und die Tradition	223
<i>Tabelle 16:</i>	Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Beitrag zur Lösung des Koordinationsproblems der Fächer	227
<i>Tabelle 17:</i>	Unterschiede hinsichtlich der Leistungen eines Faches	231
<i>Tabelle 18:</i>	Unterschiede in den sprachlichen Regelungen	234
<i>Tabelle 19:</i>	Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Geltungsbereich der Zielvorgaben.....	235
<i>Tabelle 20:</i>	Unterschiede im Bezug auf den Bildungsauftrag	236
<i>Tabelle 21:</i>	Gemeinsamkeiten in der Unterscheidung von Fachbereichen.....	237
<i>Tabelle 22:</i>	Unterschiede in den Stoffvorgaben.....	244
<i>Tabelle 23:</i>	Unterschiede in der bildungstheoretischen Legitimation.....	245
<i>Tabelle 24:</i>	Unterschiede in den Legitimationsstrategien	252
<i>Tabelle 25:</i>	Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Outputvorgaben.....	260
<i>Tabelle 26:</i>	Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verhältnis von Input- und Outputvorgaben.....	262
<i>Tabelle 27:</i>	Unterschiede in der Kontrolle des Outputs.....	263
<i>Tabelle 28:</i>	Unterschiede in der Angabe von Erfüllungsbedingungen des Outputs	265
<i>Tabelle 29:</i>	Unterschiede in der Leistungsmessung.....	270
<i>Tabelle 30:</i>	Unterschiede in den Prozessvorgaben	272
<i>Tabelle 31:</i>	Unterschiede in den Ziel- und Umsetzungsvorgaben	273
<i>Tabelle 32:</i>	Unterschiede in den Vorgaben für das Lehrerhandeln.....	280

Vorwort

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um meine gleichnamige Dissertation, die im November 2008 von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln angenommen wurde. Gutachter der Arbeit waren Herr Prof. Dr. Wilfried Plöger und Herr Prof. Dr. Rainer Peek.

Ich hatte das besondere Glück, dass Herr Prof. Dr. Plöger mir nicht nur die Möglichkeit zur Beschäftigung als Wissenschaftlicher Mitarbeiter geboten hat, sondern mir mit nie nachlassendem Engagement mit seinem fachlichen Rat zur Seite gestanden hat. Dafür danke ich ihm sehr.

Außerdem danke ich Herrn Prof. Dr. Elmar Anhalt, der mich seit meiner Zeit als Studentische Hilfskraft stets mit Interesse und fachkundig auf meinem Lernweg begleitet hat.

Ganz besonders danke ich meinen Eltern. Sie haben mich in jeder meiner Entscheidungen bestätigt und mich dabei immer so liebevoll unterstützt, dass ich meinen Weg überhaupt mit so viel Freude und Entschlossenheit einschlagen konnte.

Einleitung

Neue Lehrpläne als Reaktion auf den „PISA-Schock“

Am 5. Oktober 1957 ist aus der Erdumlaufbahn ein Funksignal zu hören, das als 0,4 s Puls eines 1 Watt Senders im Kurzwellenbereich auf den Frequenzen 20,002 und 40,005 MHz sogar von Amateurfunkern auf der ganzen Welt empfangen werden kann. Dieses Signal stammt vom 83,3 kg schweren sowjetischen Erdsatelliten Sputnik 1 (Weggefährte) und hat keine andere Funktion, als die Flugbahnänderungen des künstlichen Erdtrabanten nachverfolgen zu können. Trotzdem hat dieses unscheinbare „Bip“-Signal vor allem in den USA und in Westeuropa weitreichende *gesellschaftliche* und *politische Folgen*, weil es nicht nur als Ergebnis einer technologischen Errungenschaft und der Bedeutung für die Weltraumfahrt ausgelegt wird, sondern vor allem auch als Ausdruck des Entwicklungsverhältnisses zwischen zwei Nationen – den USA und der Sowjetunion – und ihrem nationalen Selbstwertgefühl.

Im Jahr 2001 und 2002 werden die ersten PISA-Studien vorgelegt. Auch sie haben gesamtgesellschaftliche Folgen, weil sie auf ein nationales Selbstverständnis bezogen werden, wie Radtke meint: „Die ersten Studien, die im Rahmen des *Programme for International Student Assessment* (PISA) vorgelegt wurden [...], haben in der öffentlichen Diskussion besonders in Deutschland eine heftige Reaktion ausgelöst, weil sie offenbar das nationale Selbstwertgefühl empfindlich zu kränken vermochten.“ (Radtke, 2003, 109)

Beide Ereignisse lassen sich nur bedingt vergleichen, sie haben aber doch eines gemeinsam, denn beide gehen als *Schockempfindung* – als „Sputnik-Schock“ und als „PISA-Schock“ – in das öffentliche Bewusstsein ein (vgl. z.B. Maresch 2002; Thiel 2003) und setzen nationale bzw. bundespolitische Prozesse vor allem auf dem Bildungssektor in Gang, die bis in die einzelnen Kommunen und insbesondere Schulen hinein Bildungsreserven mobilisieren sollen. Radtke kommentiert das so: „Die Parallelen zu den Ereignissen vor nunmehr genau fünfundvierzig Jahren, als nach dem ‚Sputnik-Schock‘ von 1957, der die Öffentlichkeit der USA auf einem Höhepunkt des Kalten Krieges traf, mit einiger Verzögerung auch eine ‚deutsche Bildungskatastrophe‘ ausgerufen wurde [...], sind frappierend. Es war die Zeit einer ersten Hochkonjunktur der Bildungsökonomie, die einen Zusammen-

hang von Qualifikationen des ‚Human-Kapitals‘ und erwünschten Wirtschaftszielen, darunter der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, behauptet hatte.“ (Radtke 2003, 110)

Während allerdings damals in den USA große Beträge besonders für eine wissenschaftliche Aufarbeitung des Bildungsproblems bereitgestellt und Maßnahmen unter ausdrücklicher Forschungsbegleitung erarbeitet wurden, fließen die bereitgestellten Gelder in der Bundesrepublik gegenwärtig meist an die direkt „Betroffenen“ (zum Beispiel Lehrplaner oder Schulen), und Maßnahmen werden größtenteils mit geringer wissenschaftlicher Unterstützung ausgearbeitet. Besonders im Bereich der Curricula bzw. Lehrpläne und der Arbeit an ihnen wird das deutlich. In den USA wurden als Folge des Sputnik-Schocks große Forschungsprogramme wie SAPA (Science – a Process Approach), SCIS (Science Curriculum Improvement Study) oder ARPA (Advanced Research Projects Agency) ausgerufen (vgl. zum Beispiel Jacobson 1970; Gagné et al. 1973). In der Bundesrepublik werden heute in Reaktion auf den PISA-Schock nationale Bildungsstandards und Kernlehrpläne erlassen, die zunächst veröffentlicht werden und erst dann, zeitlich nachgeordnet, Forschungsgegenstand werden. Es ist also „die eigenartige Situation entstanden, dass einerseits die Forschung in diesen Themenbereichen beginnt, zugleich aber auch Ergebnisse fast schon vorweggenommen werden, indem Reformen im Bildungssystem oder seinen Teilen begonnen werden.“ (Merkens 2006a, 23)

Das Lehrplanparadox: Obwohl neue Lehrpläne dringend gefordert und unter zeitlichem Druck erlassen werden, spielt ihre wissenschaftliche Untersuchung keine herausragende Rolle

Diese zeitliche Ordnung – erst der Lehrplanerlass und danach die wissenschaftliche Untersuchung der erlassenen Lehrpläne – ist besonders deswegen auffallend, weil Lehrpläne seit dem Ende der Curriculumforschung in den 1980er Jahren ohnehin kaum noch ein wissenschaftlicher Forschungsgegenstand sind:

Der Glaube an die Möglichkeit einer Verwissenschaftlichung der Lehrpläne ist inzwischen verblasst, wenn auch nicht ganz verschwunden. Etwas Besseres ist freilich nicht an seine Stelle getreten. Lehrpläne werden heute stärker als in den Zeiten ihrer Verwissenschaftlichung auf Zuruf, nach aktuellem bildungspolitischen Tagesbedarf entworfen und umgestoßen. In den Krisenphasen des Bildungswesens entwickeln die breite Öffentlichkeit ebenso wie die Interessensverbände eine ungeahnte Sachkunde. Wenn die Schuldiskussion in Bewegung gerät, sind die guten Ratgeber nicht fern. Die meisten haben zwar keine klare Vorstellung davon, wie Schule funktioniert, aber doch eine sehr deutliche Vorstellung, was in ihr gelernt werden soll. (Brenner 2006, 98)

Vollstädt zieht sogar die Bilanz, „daß bei wachsender Zahl neuer Lehrpläne die Forschungsaktivitäten immer geringer werden: Die Entwicklung und Einführung von Lehrplänen finden zunehmend *ohne Begleitung durch entsprechende Lehrplanforschung* statt.“ (Vollstädt 1995, 298)

Der Befund, dass die Lehrplanforschung zunehmend in den Hintergrund tritt, ist auch deswegen auffallend, weil gerade im Zusammenhang mit Lehrplänen immer wieder Stimmen öffentlich laut werden, die völlig gegensätzliche Positionen einnehmen – und das schon seit vielen Jahren. Während von Hentig zum Beispiel schon in den 1960er Jahren von Lehrplänen als „einer sich immer weiter perfektionierenden Gattung von pädagogischer Trivialliteratur ohne praktischen Wert mit zugleich unabsehbarer Macht“ (von Hentig ⁵1977, 176) spricht, ist Westphalen in den 1980er Jahren der Meinung, „daß es sich bei der Lehrplanfrage um einen zentralen Rechtfertigungsgrund von Schule und Unterricht handelt, der nicht nur den Staat als Träger des Lehrplans, sondern auch den einzelnen Lehrer als Gestalter des Unterrichts betrifft“ (Westphalen 1985, 7).

Tendenzen in die eine oder in die andere Richtung – die Skepsis gegen oder das Plädoyer für Lehrpläne – lassen sich aber nicht nur wiederkehrend in der Wissenschaft finden, auch die Bildungspolitik bezieht Positionen dieser Art. Gerade diese Unterschiedlichkeit in den Stimmen sollte Anlass genug sein, Lehrpläne zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen zu machen. Aber selbst wenn das in der Vergangenheit zum Beispiel als Folge des Sputnik-Schocks in groß angelegten Forschungsprogrammen getan wurde, hatten diese Programme – um in diesen psychologischen Begrifflichkeiten des Schocks zu bleiben – Anzeichen von Reaktionen auf Krisensituationen, die in der Psychologie wohl am ehesten als akute Belastungsreaktionen¹ bezeichnet werden würden. Diese Programme, das gilt auch für die Reaktionen auf den PISA-Schock, scheinen über die Akutphase (den peritraumatischen Zeitraum) nicht hinauszukommen, weil sie aufgrund fehlender Bewältigungsstrategien (Coping-Strategien) als Überreaktion (Überkompensation) entworfen werden: Allgemein gesprochen werden zunächst Gründe dafür ausgemacht, warum es zu diesem Schock kommen konnte, dann werden anstelle von

1 Die *akute Belastungsreaktion* wird in der *Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme* als ICD F43.0 unter den Psychischen Verhaltensstörungen und dort unter den neurotischen, Belastungs- und somatoformen Störungen geführt (DIMDI ¹⁰2006, 331). Sie eignet sich hier als Analogie, weil sie „Reaktionen auf schwere Belastungen und Anpassungsstörungen“ (vgl. DIMDI ¹⁰2006, 331) symptomatisch beschreibt, zunächst noch keinen Krankheitswert hat (sondern erst dann, wenn eine posttraumatische Belastungsstörung vorliegt [DIMDI ¹⁰2006, 332]) und Anschlussmöglichkeiten für Sputnik- und PISA-Schock als außergewöhnlich belastende Lebensereignisse bietet, wie es der Ausdruck *Schock* nahe legt und wie sich die gesellschaftliche Überkompensation als Reaktion auf diese Schocks verstehen lässt.

gezielten Bewältigungsmechanismen globale Gesamtbewältigungsstrategien zur Lösung der gefundenen Probleme entworfen, und danach werden diese Strategien beinahe völlig aufgegeben. Was diesen Programmen fehlt, ist die Verarbeitungsphase, in der die diagnostizierten Probleme angegangen werden.

Die Chancen einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lehrplänen

Wissenschaft kann hier einen Beitrag liefern, indem sie kontinuierlich und mit einer gewissen Unabhängigkeit von aktuellen Ereignissen (allerdings nicht Weltfremdheit) forscht. Sie kann dann zwar keine *universellen* Lösungen anbieten, die jederzeit und überall jedes Problem lösen, wohl aber *partielle*, die sich vielleicht über einen Zeitraum hinweg bei mehreren Problemen bewähren und einzelne Probleme unter bestimmten Bedingungen lösen.

Wenn sich Wissenschaft mit Lehrplänen als ihrem Forschungsgegenstand beschäftigt, dann kann das unter vielen Gesichtspunkten geschehen. Einen entscheidenden Gesichtspunkt für die Lehrplanforschung benennt dabei Tenorth, wenn er feststellt: „Auch wenn man die Curriculumtheorie nicht neu beleben will, die systematische Reflexion der Struktur des Lehrplans kann man nicht entbehren [...].“ (Tenorth 2000a, 23) *Diese systematische Reflexion der Struktur von Lehrplänen und die Begründung ihrer Notwendigkeit sind das Anliegen meiner Arbeit.* Der Ausgangspunkt ist zwar die aktuelle Reaktion auf den PISA-Schock – die Einführung von Bildungsstandards, Kernlehrplänen und Vergleichsarbeiten innerhalb eines Systems der Qualitätssicherung –, die Arbeit selbst versteht sich aber als Beitrag zu einer *Theorie* des Lehrplans. In ihr sollen die *traditionellen* Lehrpläne mit den neuen Lehrplantypen *Bildungsstandards* und *Kernlehrplan* beispielhaft für das Land Nordrhein-Westfalen miteinander verglichen werden, und zwar so, dass über bestimmte theoretische Parameter Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Lehrplantypen aufgezeigt werden. Praktische Folgen für die Erstellung eines Lehrplans und die Lehrplanarbeit leite ich aus den Ergebnissen des Vergleichs aber nicht ab. Dazu müssten nicht nur die Lehrplandokumente miteinander verglichen, sondern auch die Gesamtsituation der Lehrplanarbeit untersucht werden. Insgesamt platziere ich meine Arbeit damit in einem Forschungsbereich, der seit den großen Debatten um Curricula in den 1970er Jahren zunehmend in den Hintergrund getreten und in aktuellen lehrplantheoretischen Untersuchungen ein vernachlässigtes Arbeitsgebiet der Schulforschung ist (vgl. dazu Hericks/Kunze 2004, 735): der *Lehrplananalyse und Lehrplankritik*.

An die Stelle der Lehrplananalyse und -kritik ist vor allem die Bildungsforschung getreten, die zugleich ein disziplinärer Bezugspunkt der Bildungspolitik ist. Der Gegenstand der Bildungsforschung ist aber weniger die Analyse und Kritik der *Struktur von Lehrplänen*, als vielmehr die *empirische Frage nach Lehrplänen und den Folgen ihres Einsatzes*. Die Bildungsforschung ist es auch, unter deren Federführung neue Typen von Lehrplänen erarbeitet und eingeführt wurden: die Bildungsstandards und Kernlehrpläne. Bildungsforschung wie Bildungspolitik sind davon überzeugt, dass sie die traditionellen Lehrpläne aus guten Gründen ablösen.

An dieser optimistischen Annahme setzt meine Arbeit an: Sind die traditionellen Lehrpläne wirklich überflüssig? Zur Beantwortung dieser Frage führe ich einen Vergleich der drei Lehrplantypen *traditioneller Lehrplan*, *Bildungsstandards* und *Kernlehrplan* in Form einer Analyse und Kritik ihrer Struktur durch. Das „empirische“ Material meines Vergleichs sind die 2003 bzw. 2004 von der Kultusministerkonferenz erlassenen Bildungsstandards und Kernlehrpläne für das Land Nordrhein-Westfalen und die Schulform Gymnasium/Gesamtschule und die Lehrpläne von 1993 für die Sekundarstufe I, also die zuletzt erlassenen *traditionellen* Lehrpläne. Stellvertretend für die verschiedenen Lehrplantypen wähle ich die Lehrpläne für das Fach Deutsch aus. Zum einen sind die Lehrpläne Deutsch *exemplarisch* für alle anderen Lehrpläne eines Lehrplantyps, weil sie *strukturgleich* mit allen anderen Lehrplänen des jeweiligen Lehrplantyps sind und die *gleiche Art von Vorgaben* machen, zum anderen müssten bei den Lehrplänen anderer Fächer *zusätzliche Bezugspunkte* berücksichtigt werden, die aber jeweils einer gesonderten Untersuchung bedürfen (wie zum Beispiel der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* als Bezugspunkt der Bildungsstandards und Kernlehrpläne für die erste Fremdsprache Französisch/Englisch).

Von Lehrplänen nehme ich an, dass sie adressatengerichtete Dokumente sind, die spezifische *Funktionen erfüllen*. Als Kriterium für den Vergleich erarbeite ich deswegen eine Funktionentheorie, in der ich eine Hauptfunktion bestimme, die ich als vergleichendes Drittes ansetze: die *Orientierungsfunktion* von Lehrplänen für ihren Hauptadressaten (Lehrer). Diese Funktion differenziere ich als *pädagogische* und *administrative Orientierung* in mehreren Teilfunktionen zu einem Raster aus, das erstmals den systematischen Versuch erlaubt, Lehrpläne unter dem Gesichtspunkt ihrer Funktion zu erfassen. Während empirische Überprüfungen der Orientierungsfunktion innerhalb einer empirischen Wirkungsforschung schon vorliegen (siehe stellvertretend zum Beispiel Vollstädt u.a. 1999), soll diese Arbeit zu einer Differenzierung der theoretischen Argumentationsbasis innerhalb einer Theorie des Lehrplans beitragen.

Als Ergebnis des Vergleichs wird sich zeigen, dass eine Schwarz-Weiß-Bestimmung des Verhältnisses der Lehrplantypen zueinander nur unzureichend wäre. Über keinen der drei Lehrplantypen lässt sich sagen, dass er die Orientierungsfunktion insgesamt besser erfüllt als die anderen. Stattdessen hat jeder der Lehrplantypen in den verschiedenen Teilfunktionen der Orientierungsfunktion Stärken, aber auch Schwächen. *Insgesamt kann für ein Ergänzungsverhältnis der Lehrplantypen plädiert werden, das – obwohl es faktisch nicht gegeben ist – theoretisch hergestellt werden kann. Jeder der Lehrplantypen ist in der Lage, die Schwächen in der Orientierungsfunktion der anderen durch seine Stärken auszugleichen.*

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im *ersten Teil* werden die begrifflichen und theoretischen Grundlagen für den Vergleich gelegt. Im *zweiten Teil* werden Anspruch, Inhalt und Form der Bildungsstandards und Kernlehrpläne und die Annahmen, die mit ihnen verbunden sind, vorgestellt. Im *dritten Teil* schließlich werden die drei Lehrplantypen *traditioneller Lehrplan*, *Bildungsstandards* und *Kernlehrplan* einander gegenübergestellt und auf der Grundlage des im ersten Teil erarbeiteten analytischen Instrumentariums miteinander verglichen.

Teil I: Theoretische Aspekte traditioneller Lehrplangestaltung

1 Das Problem des Vergleichens

Lehrpläne können nicht voraussetzungslos miteinander verglichen werden. Um der Gefahr *vagen Analogisierens* – wie Tremml es nennt (vgl. Tremml 2004, 51ff.) – zu begegnen, gehe ich auf diese Schwierigkeiten kurz ein. Vage analogisiert würde dann, wenn die Lehrpläne über Analogien miteinander verglichen würden, „ohne Angabe des Vergleichs Gesichtspunkts und ohne die Grenze zwischen dem anzugeben, was nun gleich und ungleich ist“ (Tremml 2004, 53).

Jeder Vergleich muss daher – methodisch gesehen – aus der Einheit zweier Operationen bestehen: der Operation der *Unterscheidung* und der Operation der Feststellung von *Ähnlichkeiten*. Über diese Operationen wird das, was miteinander verglichen werden soll, in ein Verhältnis zueinander gebracht. Dabei geht es aber nicht um die Vergleichsgegenstände im Ganzen, sondern immer um ausgewählte Ausschnitte bzw. Aspekte. Das Begriffsinstrumentarium für einen Vergleich stellen verschiedene Arten von Begriffen dar, mit denen Vergleichsklassen gebildet und die Vergleichselemente den Klassen zugeordnet werden können. *Qualitative Begriffe* ermöglichen die Einordnung von Vergleichselementen in mehr oder weniger gut bestimmte Klassen (vgl. von Savigny ⁵1980, 93). Mit *Relationsbegriffen* kann dann ein Verhältnis zwischen den Elementen dieser Klassen hergestellt werden. Schließlich kann das Verhältnis mit Hilfe von *komparativen Begriffen* bewertet werden. In meinem Fall, der Frage nach der Ablösung der traditionellen Lehrpläne durch Bildungsstandards und Kernlehrpläne, muss gezeigt werden, dass ein Lehrplanytyp gegenüber einem anderen – qualitativ gesehen – mehr, weniger oder genauso viel von dem enthält, was miteinander verglichen wird².

Der Einsatz von komparativen Begriffen macht jedoch nur dann Sinn, wenn er von einem *Gesichtspunkt* aus reguliert wird. Dieser Gesichtspunkt wird in diesem Fall ein Bezugsmerkmal (ein qualitativer Begriff) sein. Aber unter welchem Ge-

2 Siehe zur Methode des Vergleichens auch Hänsel 1960, 162; Brunswig 1910; Ströker ³1987, 47; Sponsel 2004; für eine wissenssoziologische Einschätzung der Operation des Vergleichens siehe Matthes 1992; für die Operation des Vergleichens Katona 1923; für die Methode des Vergleichs dargestellt in einer siebenstelligen Relation Sponsel 2004, 1.

sichtspunkt sollen welche Lehrplanelemente miteinander verglichen werden? Lehrpläne wurden bisher unter so vielen Gesichtspunkten und in so vielen Bereichen entworfen und untersucht, dass keine Einigkeit über einen bestimmten Gesichtspunkt besteht.

Einigkeit besteht noch nicht einmal in der Regelung des Sprachgebrauchs über den Untersuchungsgegenstand „Lehrplan“. Auch hier, so lässt sich in Abwandlung von Jürgen Habermas’ Untersuchung des Problems der „Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen“ sagen (vgl. Habermas 1992, 153), gibt es keine Einheit des Verständnisses in der Vielheit der Stimmen.

Die genannten Schwierigkeiten – Heranziehen eines Vergleichsgesichtspunktes, Kennzeichnung dieses Gesichtspunktes und Definition des Begriffs *Lehrplan* – bedürfen einer dezidierten Klärung, die dem Vergleich der drei Lehrplantypen voranzustellen ist³. Sie ist in zwei Schritten anzugehen: Im ersten Schritt lege ich einen Gesichtspunkt fest, von dem aus die drei Lehrplantypen *traditioneller Lehrplan*, *Bildungsstandards* und *Kernlehrplan* miteinander verglichen werden können. Als Bezugsmerkmal für die verschiedenen Lehrplantypen wähle ich ihre *Orientierungsfunktion* und differenziere sie in verschiedenen Teilfunktionen aus. Im zweiten Schritt präzisiere ich meine Untersuchungsgegenstände von diesem Gesichtspunkt aus. Dabei geht es nicht um eine „vollständige“ Theorie des Lehrplans, sondern um eine Theorie einer *möglichen Betrachtungsweise* von Lehrplänen (und Lehrplantheorien), die sich nur auf die Orientierungsfunktion von Lehrplänen bezieht, und um den *Vergleich* von Lehrplantypen innerhalb dieser Betrachtungsweise.

1.1 Das Bezugsmerkmal des Lehrplanvergleichs: Funktion

Der Gesichtspunkt, von dem aus ich die drei Lehrplantypen miteinander vergleiche, ist der der *Funktion* von Lehrplänen. Lehrpläne wurden unter diesem Gesichtspunkt in der Vergangenheit allenfalls ansatzweise betrachtet. Seine wissenschaftliche Ausarbeitung innerhalb einer Theorie des Lehrplans hat es aber in dieser Form noch nicht gegeben. So stellt zum Beispiel Tütken in einer Studie im

3 Diese Reihenfolge betrifft aber nur einen *theoretischen* Vergleich. Schon Friedrich Wilhelm Dörpfeld hat sie in seinen *Schriften zur Theorie des Lehrplans* gesehen: „Nicht einen Lehrplan spricht der Titel, sondern eine *Theorie* desselben. Es handelt sich also um Fragen, die ins reine gebracht sein wollen, *bevor* man an die Aufstellung eines Lehrplans gehen kann.“ (Dörpfeld 1962, 5) Mit dieser zeitlichen und sachlichen Ordnung geht die Differenz zwischen *Lehrplan(erstellung)* einerseits und *Theorie des Lehrplans* andererseits einher. Diese Vorordnung einer Theorie des Lehrplans vor die Erstellung eines Lehrplans ist allerdings heute nicht mehr die einzig denkbare und sinnvolle Arbeitsorganisation zur *Erstellung* eines Lehrplans. Das arbeiten vor allem Theorien der Lehrplanarbeit immer wieder heraus (siehe stellvertretend den Sammelband Künzli/Hopmann 1998).

Auftrag der Bildungskommission – hier noch innerhalb der Curriculumforschung – schon 1975 fest: „Curricula sind ein neues Element in einem gesellschaftlichen Definitionsprozeß, durch den die Leistungen umschrieben werden, die eine Gesellschaft vom institutionalisierten Bildungswesen erwartet und in dem ferner die wünschenswerten Bedingungen festgelegt werden, die für die Gestaltung eines entsprechend qualifizierenden Unterrichts gelten sollen. Der Entscheidung, Curricula als zusätzliches Element in den traditionellen Entscheidungs- und Entwicklungsprozeß einzufügen, liegen bestimmte Motive und Funktionserwartungen zugrunde.“ (Tütken 1975, 103) Solche und ähnliche Feststellungen haben zwar dazu geführt, im Zusammenhang mit Curricula und Lehrplänen von *Funktionen* zu sprechen⁴, weil diese Feststellungen auf den funktionalen Einsatz von Curricula und Lehrplänen verweisen. Solche Feststellungen sind forschungspraktisch aber größtenteils ohne Folgen geblieben, weshalb die Art, wie über Funktionen gesprochen wurde, bis heute ungeregt ist. Es ist kein Versuch unternommen worden, der sich eine Funktionsanalyse von Curricula bzw. Lehrplänen zum Ziel gesetzt hätte⁵.

Anders, wenn auch nur graduell unterschiedlich, sieht die Situation in anderen Bereichen der Schulpädagogik aus⁶. Hier hat es grundlegende Strukturierungsversuche für *funktionsorientierte* Untersuchungsweisen gegeben. Ich nenne stellvertretend zwei Beispiele aus dem Bereich der Allgemeinen Didaktik und Schulforschung:

- Als einen Versuch für eine Verhältnisbestimmung von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik benennt Plöger Funktionen didaktischer Modelle für

4 Siehe zum Beispiel Kiper/Mischke 2004, 39f.; Prange 1983, 51ff.; Hameyer 1992; Furck 2004; Royl 1978; Müller 2002, 118ff.; Westphalen 1985, 25ff.; Rülcker 1976, 18f., 61ff.; Marmann 2005, 89ff.

5 Die Funktionen, die Hopmann und Künzli ausdrücklich nennen, beschränken sich auf drei Funktionen: die politische, die programmatische und die praktische Funktion. Auch wenn diese Funktionen einen wichtigen theoretischen Platz in ihrem Aarauer Lehrplannormal einnehmen, reichen sie nicht aus, um die vielseitigen Lehrplanfunktionen zu beschreiben (siehe Hopmann/Künzli 1994 und 1999). Auch Gianni Ghisla hat in Zusammenarbeit mit Hopmann und Künzli empirisch die Funktionen von Lehrplänen erforscht. Zielgruppe waren die Beteiligten an der Lehrplanarbeit in der Schweiz, und Gegenstand der Studie waren ihre Vorstellungen von Lehrplänen und ihre Erwartungen an sie. Das Ergebnis ist ein differenziertes Meinungsbild, aber keine ausgearbeitete Theorie der Lehrplanfunktionen (siehe zum Beispiel Ghisla 1997). Anna-Verena Fries, die ebenfalls mit Hopmann und Künzli zusammenarbeitet, verweist auf vier Funktionen von Lehrplänen („Unterricht steuern, Verbindlichkeit herstellen, Legitimation ermöglichen und den zeitlichen Horizont abstecken“ [Fries 1998, o.S.]). Eine Theorie der Funktionen bietet aber auch sie nicht an.

6 Siehe für einen guten Überblick über Methode und Anwendungen des struktur-funktionalen Ansatzes innerhalb einer strukturell-funktionalen Erziehungswissenschaft Kleber 1995.

fachdidaktisches Denken und Handeln (vgl. Plöger 1999, 33ff.). Diese Funktionen haben einen untersuchungsregulierenden Stellenwert. Über 10 Funktionen, die zu Paaren gruppiert sind, wird die Leistung allgemeindidaktischer Modelle für fachdidaktisches Handeln thematisiert.

- Große Beachtung haben Funktionen auch im Bereich der Schulforschung gefunden. Sie haben hier vor allem den Stellenwert von Eigenschaften, die Schule „hat“. In Anlehnung an Robert Dreeben (1980), Helmut Fend (1980, 2006) oder Wolfgang Klafki (2002) sind es vor allem vier Funktionen, die der Institution Schule in ihrem gesellschaftlichen Bezug zugesprochen werden⁷: die Qualifikations- bzw. Ausbildungsfunktion, die Selektions- bzw. Allokationsfunktion, die Integrations- bzw. Eingliederungsfunktion, die Legitimations- bzw. Rechtfertigungsfunktion (und die Kulturüberlieferungsfunktion) (siehe zur Auflistung stellvertretend Klafki 2002, 43ff.). Diese Funktionsbestimmungen sind aber nicht zu einem eigenen Verfahren zur Institutionsanalyse ausgearbeitet worden (wie zum Beispiel die strukturfunktionalistische Methode in der Soziologie) (mit Ausnahme Fend 1980, 2006). Vielmehr ist das Ziel der Angabe solcher Funktionen die Positionierung von Schule in einem gesellschaftlichen Zusammenhang, der als funktional gedacht wird (vgl. auch Leschinsky/Roeder 1981).

Einen weiteren Schritt in Richtung funktionsorientierter Forschungsweise stellt Ballauffs Analyse der Funktionen von Schule dar. In seinem Buch *Funktionen der Schule* (siehe zusätzlich Ballauff 1977) unternimmt er den Versuch, eine solche Funktionsanalyse als historisch-systematisches Verfahren zur Analyse der „Scolarisation“ anzuwenden. Dieser Versuch soll „den Prozeß, der unter dem Namen der Schule auf Erziehung und Bildung hin interpretiert wurde und wird, auf die darin zutage tretenden Funktionen analysieren und die in ihnen sedimentierten pädagogischen Einsichten systematisch extrapolieren und konservieren“ (Ballauff 1982, 1). Dieses Vorgehen führt zu zwei Hauptergebnissen: *Zur Unterscheidung und Bezeichnung von einzelnen Hauptfunktionen und ihrer Unterteilung in untergeordnete Funktionen* einerseits und *zur Beschreibung des Zusammenhangs der gefundenen Funktionen* andererseits. Ballauffs Analyse liefert somit eine Systematik von Funktionen, die „zum Aufweis der inneren Zusammenhänge der analysierten und isolierten Funktionen“ (Ballauff 1982, 1) führt.

Was dieser Versuch trotz seines differenzierten Ergebnisses nicht liefert, ist ein *Ausweis des Verfahrens*, der zu diesem Ergebnis führt, und damit eines Bezugs-

7 Siehe zum Beispiel auch Ipfing 2002; König 1960; Schultze 1960; Sandfuchs 2001, 13ff.; Holstein 1985; Bohnsack 1981; Blankertz 1989, 59ff.; Abels 1981, 269ff.; Spies/Westphalen 1987, 13ff.; siehe für eine gesamtgesellschaftliche Funktionsbestimmung des Bildungswesens Offe 1975.

punktes, von dem aus das Ergebnis interpretiert werden soll⁸. Genau darin liegt aber die Hauptanforderung an eine Untersuchung, die die Auflistung von Funktionen und die Beschreibung ihres Zusammenhangs zum Ergebnis hat. Gemäß dem Kriterium der öffentlichen Nachvollziehbarkeit (dem Gütekriterium der Intersubjektivität) des Ergebnisses muss sie einen Hinweis darauf enthalten, *wie* sie zu ihrem Ergebnis kommt. Diese Anforderung sieht auch Ballauff. Er deutet sie aber vor allem als eventuellen Einwand gegen seine Vorgehensweise: „Viele Einwände können gegen das ganze Unternehmen vorgebracht werden. Nicht nur läßt sich der Terminus ‚Funktion‘ in Frage stellen, sondern auch die Zusammenstellung von Funktionen in ihrer Auswahl und in ihren Abgrenzungen, ebenso die herangezogene Exemplifikation und Dokumentation.“ (Ballauff 1982, V)

Diese potenziellen Einwände leuchten ein, aber sie lösen das Problem nicht. Während Ballauff nämlich die Position vertritt, „Was unter Funktion zu verstehen ist, muß aus den folgenden Erörterungen selbst hervorgehen“ (Ballauff 1982, V), bin ich gerade der Meinung, dass den folgenden Überlegungen zu den Funktionen eine Begriffsbestimmung vorausgehen muss, um die Überlegungen auf den Funktionsbegriff rückbeziehen und sie danach bewerten zu können.

8 Ballauff sieht seine Aufgabe unter dem Verweis auf die Originalität der Beiträge eher in der *Auswahl* und *Anordnung* von Beiträgen anderer, als in der Anwendung einer Methode, die zu eben dieser Auswahl und Anwendung führt. Ballauff schreibt: „Wer in dieses Buch hineinschaut, wird bald merken, daß es gar nicht von mir stammt, sondern versucht, Forschungen im Original zu Wort kommen zu lassen. Das bringt uns mit dem Gedankengang der Forscher und Pädagogen unmittelbar in Kontakt. Es sichert ihre Terminologie und Formulierung.“ (Ballauff 1982, V)

Die methodische Kontrolle von Ballauff's Vorgehensweise wird so auf die Vorgehensweise derjenigen „Forscher und Pädagogen“ verschoben, auf die sich Ballauff bezieht. Hierbei wird aber der Unterschied zwischen der eigenen Vorgehensweise und der Vorgehensweise anderer aufgehoben und in eine Immanenz der Darstellung gelegt, die den Sachzusammenhang über die *Beschreibung* des Sachzusammenhangs nachvollziehbar machen soll, aber nicht kann: „Der Gang der Untersuchung soll die Auffindung und den Zusammenhang der Funktionen einleuchtend werden lassen.“ (Ballauff 1982, V) Dieses Problem wird auch nicht dadurch gelöst, dass Ballauff auf den logisch korrekten Ordnungszusammenhang seiner Beschreibung des Sachzusammenhangs verweist: „Man kann sich gegen den ‚Schematismus‘ der Darstellung wenden; aber gerade er gestattet, möglichst gleichmäßig und gerecht gegenüber allen Funktionen vorzugehen.“ (Ballauff 1982, V) Aus der Schematik einer Darstellung lässt sich nichts über den Grad der Vollständigkeit der Funktionen erfahren, und an ihr kann man auch kein Kriterium für die Ordnungsfrage der Gleichmäßigkeit und die Begründungsfrage der Auswahl und Anordnung der Funktionen ablesen.

1.2 Der Funktionsbegriff

Meinen Überlegungen zum Funktionsbegriff liegt die These zugrunde, dass Funktionen ein Merkmal sind, das jedem Lehrplintyp zugesprochen werden kann. Lehrpläne, Bildungsstandards und Kernlehrpläne miteinander zu vergleichen heißt dann, sie auf ihr Merkmal, *Funktionsträger zu sein*, hin zu befragen und herauszufinden, bei welchem Lehrplintyp sich die Funktion, auf die er bezogen wird, in welcher Ausprägung findet.

Nun lässt sich der Funktionsbegriff als Terminus allerdings nicht übernehmen, ohne seine Bedeutung festzulegen. Zu unterschiedlich ist seine Verwendungsweise in Disziplinen wie der Pädagogik, Physiologie, Psychologie, in der Soziologie, der betrieblichen Organisationstheorie, der Staatstheorie, der Sprachwissenschaft, in der Logik oder in der Mathematik. Weil es mir vor allem um den Begriff als Vergleichsinstrument geht, gehe ich seinen verschiedenen Verwendungsweisen im Einzelnen aber weniger historisch nach, sondern suche systematisch nach allgemeinen Kennzeichen des Begriffs, die ich dann für meine Begriffsverwendung ordne und ergänze.

Etymologisch gesehen hat das Wort *Funktion* seinen Ursprung in dem griechischen Wort *ergasia*. *Functio* ist die lateinische Übersetzung. Das griechische Wort *ergasia* bezeichnet „das Ausüben einer Tätigkeit, einen Arbeitsprozeß, welcher zu einem Werk (*ergon*) führt“ (Freudenberg 1960, 43). Dabei wird besonders an eine Produktionsweise gedacht, die sich als Mittel nach dem vorgestellten Produkt als ihrem Zweck richtet. In der lateinischen Übersetzung wird das Wort in einen größeren Sinnzusammenhang gestellt, denn dort bezieht es sich auf eine Verrichtung, die

ihren Sinn und ihre Geltung erst aus einem umfassenden Zusammenhang, etwa der *res publica*, bezieht. Es ist die Amtsobliegenheit des Funktionärs, welche bei dem Begriff der Funktion im Blick behalten werden muß: Die Ausübung einer Tätigkeit also kraft einer objektiven Befugnis, die durch das Ganze um willen des Bestandes dieses Ganzen eingeräumt wird. Diese Art Ausübung einer Tätigkeit, deren Form und Richtung a priori gesetzt erscheint, haben wir speziell dann im Sinn, wenn wir von ‚Verrichtung‘ sprechen. Denn darin kommt bereits die Vorstellung einer Ordnung zum Ausdruck, sowie das Eingerichtet-sein in einen Seinszusammenhang, welcher von einem gemeinsamen Prinzip beherrscht wird. (Freudenberg 1960, 43)

Besonders mit der lateinischen Verwendung des Wortes, die Freudenberg beschreibt, ist die Grundstruktur des Funktionsbegriffs bezeichnet: Funktionen stehen in größeren funktionalen Zusammenhängen, innerhalb derer sie Anforderungen stellen, die durch entsprechende, eventuell arbeitsteilig gegliederte Leistungserbringung bewältigt werden müssen. Die Art der Leistungserbringung muss dabei dem Bezugsproblem, das in einer Funktion zum Ausdruck kommt, an-

gemessen sein – Freudenberg verweist hier auf „die Vorstellung einer Ordnung“. Diese Kennzeichen des Funktionsbegriffes bestimme ich nun genauer und ergänze sie durch Kennzeichen, die in der Beschreibung Freudenbergs nicht angesprochen sind. Dabei nehme ich vorrangig soziologische und methodologische Verwendungen zur Hilfe, um diese Kennzeichen zu präzisieren. Einen besonderen Stellenwert hat dabei Luhmanns soziologische Funktionstheorie⁹.

1. *Funktionen stehen in Beziehungen, die in bestimmte andere Beziehungen eingebunden sind (Anforderungs-Leistungs-Zusammenhänge)*

Freudenberg beschreibt den Ausdruck *Funktion* als einen Zusammenhang, der eine Kombination aus einer *Anforderung* und einer *Leistung* darstellt. Die Anforderungen sind in der Funktion thematisch¹⁰ gebündelt und auf Funktionserfüllung hin ausgerichtet, die durch Leistung gewährleistet werden soll. Zusammen mit den Anforderungen geben Leistungen – ob als Vorgang ausgeführt oder als Ergebnis hervorgebracht (siehe zu dieser Frage Assländer 1982, 13ff.) – Funktionen ihre „*Wirklichkeit*“. Funktionen benötigen deshalb immer auch jemanden, der spezielle Leistungen erbringt (siehe zum Problem des Erbringens von Leistungen Luhmann/Schorr ²1999, 39f.).

Übertragen auf die Funktion von Lehrplänen bedeutet das, dass Lehrpläne keine Funktionen im Sinne von Eigentum haben. Lehrplanfunktionen bezeichnen Verhältnisse von Anforderungen und Leistungen. Das kommt schon darin zum Ausdruck, dass Lehrpläne selbst nur schriftlich niedergelegte Anforderungskataloge sind. Es muss immer jemanden geben, der diese Anforderungen durch seine Leistung *verwirklicht*. Das sind in der Regel Lehrer, die das über ihre Unterrichtsplanung und -durchführung tun. Wie diese Verhältnisse von Anforderungen und Leistungen aussehen, soll im Folgenden präzisiert werden.

2. *Funktionen können in Teilfunktionen ausdifferenziert werden, wobei Arbeitsprozessgliederung eine Folge der Funktionserfüllung sein kann*

In der soziologischen Begriffsverwendung von *funktionaler Differenzierung* wird der Begriff *Funktion* oft mit Arbeit synonym gesetzt¹¹. Diese Gleichsetzung übernehme

9 Diese Theorie ist aber nur soweit Theoriegeber, wie es für meinen Vergleich hilfreich ist. Luhmanns funktionalistische Methode und seine systemische Theorie sozialer Systeme, die damit verbunden sind, übernehme ich aber nicht bzw. wende sie nicht an.

10 Als Themenbündelungen sind Funktionen „Abstraktionen, die Identität und Kontinuität wahren können, auch wenn verschiedene Teilnehmer zu verschiedenen Zeitpunkten Verschiedenes zum Thema beitragen“ (Luhmann/Schorr ²1999, 37). Die Themen geben Funktionen eine Sinnorientierung, so dass es Funktionen nur in Sinnzusammenhängen gibt.

11 Diese Gleichsetzung des Funktions- mit dem Arbeitsbegriff, wie sie in Anlehnung an Adam Smiths berühmtes Stecknadelbeispiel (Smith 1776/2004, 9ff.) oft zu finden ist, verweist auf Arbeitsteilung als Spezialisierung von Arbeitsprozessen in Teilprozesse. Eine Andeutung von

ich allerdings nicht, sondern nur die Idee, die dahinter steckt: Funktionen sind ein Bezugspunkt zur Handlungsausrichtung, um Leistungen erbringen zu können, und sie können in Unterfunktionen unterteilt werden, um die Handlungsausrichtung zu spezifizieren. Der Unterteilung liegt die Vorstellung zugrunde, dass ein kompletter Zusammenhang in seinen Teilen funktioniert und dass die funktionierenden Teile eine Funktion im kompletten Zusammenhang haben. Untereinander können die Teile so verbunden sein, dass die Funktionserfüllung eines Teils als Leistung an einen anderen abgegeben werden kann (zu diesem Verständnis von Leistung siehe Luhmann/Schorr ²1999, 36). Teilfunktionen müssen so nicht isoliert, sondern sie können aufeinander bezogen sein.

Für den Lehrplan bedeutet das, dass ihm verschiedene Funktionen zugesprochen werden können und dass diese Funktionen in verschiedenen Teilfunktionen ausdifferenziert werden können, die das Funktionieren auf koordinierte Weise regeln. Lehrpläne richten sich an einen Berufsstand, der im Zuge eines hochdifferenzierten und segmentierten Bildungssystems selbst arbeitsteilig gegliedert ist. Jeder Nutzer von Lehrplänen ist immer Fachlehrer. Fachlehrer sind Teil der Gliederung der schulischen Arbeit in Unterrichtsfächer. Lehrpläne folgen diesem Prinzip der Gliederung und haben dadurch einen Bezug zur Arbeitsteilung.

3. *Funktionen und Teilfunktionen stehen in Relationen zueinander*

Funktionen verweisen auf andere Funktionen oder auf ihre Teilfunktionen, und diese Funktionen sind selbst funktional verknüpft. Beziehungen als funktional zu bezeichnen sagt etwas über die Art der Beziehung aus. Wenn eine der Funktionen verändert wird, dann beeinflusst das auch die andere Funktion, und das kann wieder die erste Funktion rückwirkend beeinflussen. Sprachlich wird die Art der

festgelegten Arbeitsabläufen lässt sich auch in die griechische und lateinische Bedeutung hineinlesen.

Der Ausdruck *funktionale Differenzierung* meint dann Arbeitsteilung (vgl. zum Beispiel Hillebrandt 2001, 50): Wenn mehrere Menschen eine Aufgabe verfolgen, besteht die Möglichkeit, sie arbeitsteilig zu erreichen. Bezugspunkte des Handelns sind dann die Aufgaben, die verfolgt werden sollen, und nicht die Intentionen/Absichten der Personen. Die Arbeit zur Erreichung der Aufgabe ist dabei keine Arbeit im Sinne wirtschaftlicher Produktion (Adam Smith 1776/2004), sondern eine Unterteilung sozialen Handelns in Funktionen, die auch über den Wechsel von den handelnden Personen hinaus zu erfüllen sind. Handlungsabläufe werden nach ihnen gegliedert und dann handelnden Personen zugeteilt. Funktionen werden dabei im Sinne von Positionen gedacht, so dass sie „jeden Ort in einem Feld sozialer Beziehungen“ bezeichnen, der „etwas prinzipiell unabhängig von Einzelnen Denkbare“ ist, und zu dem „gewisse Verhaltensweisen [gehören – D.S.], die man von dem Träger dieser Position erwartet“ (Dahrendorf ¹⁵1977, 30ff.; vgl. auch Joas 2001, 21). Unterschieden werden meist zwei Formen sozialer Differenzierung: die Ausdifferenzierung sozialer Funktionen im Zuge der Entwicklung von Gesellschaften überhaupt und die Binnendifferenzierung einer ausdifferenzierten Funktion in Teilfunktionen.

Beziehung durch Wenn-dann- oder Je-desto-Formulierungen zum Ausdruck gebracht¹².

Auch die Funktionen von Lehrplänen und ihre Teilfunktionen stehen in funktionalen Beziehungen zueinander. Die Funktionen von Lehrplänen müssen deswegen so behandelt werden, als seien sie Funktionsnetzwerke. Die Hauptfunktion meines Vergleichs – die Orientierungsfunktion – differenziere ich in zwei Teilfunktionen aus: die administrative und die pädagogische Orientierung. Beide Teilfunktionen lassen sich so zwar analytisch unterscheiden, sie stehen dabei jedoch in einem Verhältnis der Wechselwirkung zueinander.

4. Funktionen zeigen Bezugsprobleme auf

Auch wenn ich Funktionen als einen Anforderungs-Leistungs-Zusammenhang¹³ beschreibe, soll das nicht bedeuten, dass diese Anforderungen festgelegte Leistungsprogramme markieren. Das ist nur der Ausnahmefall, denn grundsätzlich stellen sich die Anforderungen in der Form von *Problemen*. Diese Probleme können eventuell dabei helfen, ihre Lösungen selbst auf den Weg zu bringen. Das können

12 Dieses Verständnis stammt aus der mathematischen Verwendung des Funktionsbegriffs: „Mathematisch gesehen bringt die Funktion nichts anderes zum Ausdruck, als das Abhängigkeitsverhältnis zweier meßbarer Größen: derart, daß die Veränderung eines Wertes x die Veränderung eines Wertes y gleichermaßen einschließt“ (Freudenberg 1960, 41).

13 Seit Talcott Parsons, der sein Funktionsverständnis innerhalb einer strukturfunktionalistischen Theorie ausgearbeitet hat, ist „eine Funktion eine Problemstellung, die eine Gruppe lösen muss, um als soziales System in der Umwelt überleben zu können“ (Münch 2004, 69; siehe Parsons 1949, 1994, 2003) Dieses Verständnis ist schon bei Emile Durkheim angelegt. Nach ihm könnte „das Kollektivleben [...] nicht harmonisch funktionieren, wenn jeder, der mit einer sozialen, häuslichen, bürgerlichen oder professionellen Funktion betraut ist, sich nicht ihrer auf die vorgeschriebene Weise im gegebenen Augenblick entledigt“ (Durkheim 1984a, 174; siehe besonders Durkheim 1992 und 1984b).

Spätestens seit dieser begrifflichen Festlegung bezeichnet der Funktionsbegriff „im herrschenden soziologischen Sprachgebrauch [...] Leistungen unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrags zur Erhaltung eines sozialen Systems“ (Luhmann 1972a, 1142). Erhaltung meint Bestandsicherung und „Bestand wurde als ein durch funktionale Leistungen bewirkter Zustand angesehen, der durch laufende Wiederholung der Leistung oder durch andere Formen der Dauerwirksamkeit gesichert werden kann“ (Luhmann 1991b, 33). Auch der oben angesprochene Ausdruck von funktionaler Differenzierung als Arbeitsteilung baut auf dieser Idee auf. Bestandsicherung ist aber selbst schon eine spezifische Leistung, die erbracht werden muss, und damit eine spezifische Funktion. Bestandsicherung kann nur in Bezug auf Bestandserfordernisse erreicht werden. Damit werden bestimmte gesellschaftliche Bereiche auf bestimmte Erfordernisse festgelegt. Theoretisch stellt sich dann die Aufgabe, diese Erfordernisse zu bestimmen. „Die funktionale Theorie mußte sich danach als Theorie der Bestandserfordernisse sozialer Systeme entfallen. Sie stellt sich dar als Theorie sozialer Systeme unter dem Aspekt ihrer Bedürfnisse und der relativ dauerhaften Leistungen (Strukturen), die diese Bedürfnisse befriedigen.“ (Luhmann 1991b, 31) Hierin sieht Luhmann die Herausforderung an Organisation und Systembildung. Siehe dazu Luhmann 1999, 261.

sie aber nicht, indem sie Lösungen determinieren (vgl. auch Luhmann ⁶1991b, 33), sondern nur indem sie Orientierungsmöglichkeiten für Problemlösungen bereitstellen – Orientierung verstanden als die Leistung, „*sich in wechselnden Situationen zurechtzufinden und in ihnen Handlungsmöglichkeiten zu erschließen*“ (Stegmaier 2005, 16). Funktionen sind dann *Bezugsprobleme*¹⁴ für Lösungen, aber keine Lösungsalgorithmen. *Bezugsprobleme* sind Funktionen, „wenn sie nicht Stück für Stück bearbeitet und gelöst werden können“ (Luhmann 2002b, 84). Funktionen als Bezugsprobleme verleihen „den Entscheidungsüberlegungen, die sich mit ihrer Lösung befassen, Zusammenhang und Struktur. Sie sind, vom Entscheidungsvorgang her gesehen, ein Komplex begrenzender und disziplinierender Bedingungen: Nur das zählt, was in der einen oder anderen Weise zur Lösung des Problems [...] beizutragen vermag.“ (Luhmann ⁶1999, 260)

Die Lehrplanfunktionen haben deshalb ihre Möglichkeiten und Grenzen darin, Bezugsprobleme zu sein. Sie verweisen auf bestimmte Probleme und Möglichkeiten ihrer Lösung, aber sie sind – und das wird sich im Laufe der Arbeit deutlich zeigen – so angelegt, dass sie nicht mit bestimmten Lösungsvorschriften einhergehen. Lehrpläne eröffnen einen Bereich so genannter pädagogischer Freiheit, in dem Lehrer Lösungen für Probleme finden müssen. Das Bezugsproblem im Fall von Lehrplänen ist ihr Beitrag zur Sicherung einer gleichmäßigen und regelmäßigen öffentlichen Erziehung, die jeder nachwachsenden Generation in einem geregelten Bildungssystem zukommen soll.

5. *Funktion und Funktionserfüllung müssen voneinander unterschieden werden*

Diese Unterscheidung ist wichtig, weil Lehrplanfunktionen ihre Erfüllung an das Erziehungssystem weitergeben, sie aber nicht selbst leisten können. Sie sind nur ein Dokument, das in Beziehung auf etwas anderes *funktionalisiert* ist, und Funktionalisierung ist mit Luhmann „die Einrichtung von Seinszuständen im Hinblick auf spezifische Funktionen. Funktionalisierte Zustände finden die Grenzen ihrer Variation und damit ihr Bestandsprinzip nicht in sich, in ihrem ‚Wesen‘ oder ihrer ‚Substanz‘, sondern in der Funktion, der sie zugeordnet sind“ (Luhmann 1972b, 1143). Funktionserfüllung stellt sich als Aufgabe an diejenigen Funktionssysteme, die sich an Lehrplänen als planerischem Dokument orientieren. Organ der Funktionserfüllung ist in den meisten Fällen ein Lehrer.

14 Und – hierzu schließe ich mich Luhmann an – „anders als oft angenommen hat der Funktionsbegriff nichts mit dem Zweck von Handlungen oder Einrichtungen zu tun. Er dient nicht (wie der Zweck) der Orientierung eines Beobachters erster Ordnung, also des Handelnden selber, seiner Berater, seiner Kritiker. Die Operation ist nicht auf Kenntnis ihrer Funktion angewiesen, sie kann stattdessen einen Zweck [...] substituieren. [...] Der Zweck ist ein Programm, das auf Verringerung, wenn nicht auf Aufhebung der Differenz zwischen dem angestrebten und dem wirklichen Zustand der Welt abzielt.“ (Luhmann 2002a, 222)

6. Funktionen können nur unter dem Vorbehalt bestimmt werden, dass es funktionale Äquivalente geben könnte

Als Folge der Kennzeichen des Funktionsbegriffs muss bei meiner Fragestellung immer berücksichtigt werden, dass keine einzelnen, notwendigen Funktionen beschrieben werden können, die unersetzbar bei der Untersuchung von Lehrplänen sind. Wenn ich im Folgenden eine spezifische Lehrplanfunktion bestimme, die den Funktionskennzeichen entspricht, sind Alternativen zu dieser Funktion denkbar. Diese Alternativen beschreiben gleichwertige andere Funktionen, die den Problemgehalt der genannten Funktion ebenfalls besitzen und sich – mit Luhmann – als funktionale Äquivalente¹⁵ bezeichnen lassen. Funktional äquivalent können Leistungen sein, wenn es mehrere Möglichkeiten gibt, den Problembezug einer Funktion gleichermaßen anzugehen. Wenn die Möglichkeit dazu besteht, dann können diese verschiedenen Möglichkeiten auf ihre Funktion hin befragt werden, also miteinander verglichen und zwischen den Äquivalenzen ausgewählt werden¹⁶.

In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf Ballauffs Grundproblem einer Funktionsbestimmung verwiesen (siehe Teil I, Kapitel 1.1). *Ist dieser Möglichkeitsraum nicht beliebig groß und legt nicht gerade er nahe, die Berechtigung zur Auswahl bestimmter Funktionen – und damit auch eine Funktionsuntersuchung von Lehrplänen – aufs Spiel zu setzen?* Die Beziehung zwischen funktionalen Äquivalenten kann nach Luhmann keine bloße Addition der Äquivalente sein: „A sei als Problemlösung möglich und auch B und auch C und ...“ (Luhmann 2002b, 85f.) Für Luhmann ist entscheidend, „daß die Hinzufügung durch den Problemgesichtspunkt begrenzt wird, so daß

15 Wie Dirk Baecker meint, wird dadurch ein Möglichkeitsraum für Problemlösungen eröffnet: „Die Funktion [...] zwingt nicht ins alternativenlose ‚Funktionieren‘, sondern beschreibt einen Möglichkeitsraum, der je nach Wahrnehmung funktionaler Möglichkeiten (Äquivalente) unterschiedlich erkundet und realisiert werden kann.“ (Baecker 2000, 221) Der Möglichkeitsraum, von dem Baecker spricht, bezeichnet die Menge aller funktional äquivalenten Möglichkeiten.

16 Dieses Verfahren nennt Luhmann die *funktionalistische Methode*, und „die funktionalistische Methode soll gerade die Feststellung begründen, daß etwas sein und auch nicht sein kann, daß etwas ersetzbar ist“ (Luhmann ⁶1991a, 15).

Die funktionalistische Methode garantiert zwar nicht, eine optimale Funktionsauswahl zu treffen. Sie unterzieht aber das Risiko, etwas Dysfunktionales auszuwählen, einer Kontrolle. Deswegen besteht ihre Leistung darin, das Risiko der Kontingenz dadurch zu prüfen, dass sie funktionale Relationierungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt (vgl. Luhmann 2002b, 405; Luhmann ⁶1999, 168), die miteinander verglichen werden können (vgl. Luhmann 2002b, 85).

Werden Relationierungsmöglichkeiten nach der funktionalistischen Methode miteinander verglichen, dann geschieht das unter dem Gesichtspunkt ihrer Funktion. Die Funktion ist dabei keine „zu bewirkende Wirkung, sondern ein regulatives Sinnschema, das einen Vergleichsbereich äquivalenter Leistungen organisiert. Sie bezeichnet einen speziellen Standpunkt, von dem aus verschiedene Möglichkeiten in einem einheitlichen Aspekt erfaßt werden können. In diesem Blickwinkel erscheinen die einzelnen Leistungen dann als gleichwertig, gegeneinander austauschbar, fungibel, während sie als konkrete Vorgänge unvergleichbar verschieden sind.“ (Luhmann ⁶1991a, 14)

nicht Beliebiges, sondern nur Einiges und oft nur Weniges in Betracht kommt. [...] Die Leistung der funktionalen Orientierung liegt in der Ausweitung und Limitierung des Möglichen.“ (Luhmann 2002b, 86) Der Bestimmung des Problemgesichtspunkts kommt deswegen eine wichtige Aufgabe zu, weil er die Auswahlinstanz für Funktionsalternativen ist. Noch stärker begrenzt wird der Möglichkeitsraum, wenn nicht nur ein Bezugsproblem, sondern eine Vernetzung mehrerer Probleme vorliegt¹⁷. Auf die Funktion von Lehrplänen übertragen heißt das, dass es Gründe dafür gibt, eine spezifische Funktion auszuwählen – diese Gründe stelle ich im Folgenden vor –, dass es aber auch Gründe für Anschlussuntersuchungen gibt, auf diese Funktion die funktionalistische Methode und damit die Suche nach funktionalen Äquivalenten anzuwenden. Die funktionale Untersuchung von Lehrplänen erhebt damit keinen exklusiven Anspruch auf eine einzige Funktion.

Alle Bestimmungen in diesem Kapitel sind abstrakt gehalten. Sie stellen formale Kriterien zur Auswahl von Funktionen bereit. Was in die Klasse der Lehrplanfunktionen aufgenommen wird, muss diesen Kriterien genügen und ist jetzt nicht mehr – wie bei Ballauff – erst im Nachhinein über die ausgewählten Funktionen rekonstruierbar – Ballauff bestimmt seinen Funktionsbegriff nicht vor seiner Untersuchung und verweist lediglich darauf, dass sein Verständnis „aus den folgenden Erörterungen selbst hervorgehen“ (Ballauff 1982, V) müsse. Im Folgenden wird dieser abstrakte Funktionsbegriff auf eine konkrete Funktion – die Orientierungsfunktion von Lehrplänen – angewandt. Nach der Begründung einiger Vorentscheidungen in den Kapiteln 1.3, 1.4, 1.5 geht es dann um eine *Theorie einer Hauptfunktion traditioneller Lehrpläne*, die eine spezifische Lehrplanfunktion und ihre Ausdifferenzierung in verschiedenen Teilfunktionen zum Ergebnis hat.

1.3 Eine funktionale Untersuchung von Lehrplänen muss multifunktional und mehrperspektivisch angelegt sein

Eine funktionale Untersuchung von Lehrplänen lässt sich nach den vorangegangenen Funktionsbestimmungen nur als *multifunktionale* und *mehrperspektivische* Untersuchung durchführen. Die Gründe dafür lassen sich aus einer möglichen Kritik an dieser Vorgehensweise ableiten, die von Ohlhaber formuliert wurde. Denn seine Kritik richtet sich an eine funktionale Betrachtungsweise von Lehr-

17 Nach Luhmann schrumpft (hier bezogen auf Systeme) die „Klasse der funktional äquivalenten Möglichkeiten [...] sofort zusammen, wenn man berücksichtigt, daß ein System mehrere Probleme lösen muß. Wenn man feststellen kann und berücksichtigen muß, wie andere Probleme in einem konkreten System gelöst sind, schränkt das die Beweglichkeit in der Wahl von Alternativen für das Bezugsproblem ein.“ (Luhmann ⁶1991b, 38)